# 道徳教育の研究に関する覚書

平岡さつき

**キーワード**　教育課程　学習指導要領　道徳教育　「人間固有のよさ」　生き方

**要旨**

日本で進められようとしている道徳の教科化には十分な議論がなされるべきである。

本稿ではまず、道徳教育の実践研究についての視座を得るために、徳とは何か、道徳教育とは何かについて 1970 年代の勝田守一の論考をおさえた。次に、現行の学習指導要領にみる道徳教育の理念や目標、学習指導要領改訂の背景等について、その特徴を確認したうえで、道徳教育が今日どのように展開されているか概観して考察を加えた。

## はじめに

日本における教育問題は生き方や心の問題に焦点化され、道徳教育についての議論がかまびすしい昨今である。道徳の教科化といって直ちに問題となってくるのは、明治期の徳育論争に遡ってみるまでもなく、その構成される内容の特質や方向性である。現在、「道徳の時間」は、各教育活動の「要」としての役割を担う形で強化された「領域」として教育課程に位置づけられている。これが「教科」になるとすれば、依拠する学問系列はどのようなものとなるのだろうか。「倫理学」か「哲学」か、はたまたシティズンシップ教育や人権教育といったイメージに近づくのだろうか。

本稿ではまず、徳とは何か、道徳教育とは何かについて、おもに 1970 年代の勝田守一の道徳教育論を辿り、道徳教育の実践研究についての視座を得る。次に現行の学習指導要領の特徴について確認したうえで実践記録等を提示して考察したい。

## １　徳とは何か　道徳教育とは何か

徳とは何か。英語で徳をあらわす virtue という言葉の語源はギリシア語の aretē である。それは、例えば馬のアレテーが遠くに早く走ることであるように、「そのものの持つ固有のよさ」、「卓越性」を意味する言葉であるといわれている。では人間の固有のよさや卓越性とは何なのか。道徳教育とは、人間の固有のよさや卓越性をひきだす行為ということになる。

近代の道徳観は、カントの「意志の自律」という点に法や慣習とは異なる特質を求めて

きた。行為が普遍妥当な道徳律に対する尊敬を動機として行われる場合にのみ、その行為に道徳性（Moralität）を認め、結果として、あるいは外形的に道徳律にかなう行為の合法性（Legalität）と区別するというのである。このように道徳が法や慣習とは異なる特質を担いながらも社会規範であるから、道徳教育は、いわば規範教育＝教化としての性質を帯びている。その社会の成員に求められる社会規範をとらえて、その内面化（自律化）をはかる過程が道徳教育であるといえる。

しかしながら、社会規範としての道徳は、社会とともに変化する。勝田守一（1972）は、道徳教育をただ与えられた規範の内面化の過程とするにとどまらず、対立する価値の比較や選択が自主的に行なわれるところに道徳が成立するという道徳観に基づき、価値選択の自主性、あるいは自主的な価値選択（判断）の能力を育てることを道徳教育の基本的任務としなければならない、としたのである。現実の道徳的行為は、この自主性と、選択される価値の方向性とを契機として構成される。将来出会うであろう様々な場面や状況において、道徳的価値を実現するための適切な行為を主体的に選択し、実践することができるような内面的資質を育てるということである。

認識の発達と道徳性の発達について、勝田（1972）は次のように述べていた。

「道徳を知的能力に解消する主知主義も、感情の質に還元する主情主義もともに誤っている。行動に、高い水準における均衡をもった構造をつくりあげる知的能力と、その行動に高い目標をめざして方向づけを与える動力となる感情の２つの面が、道徳的な高さを保障する。」戦後日本の教育は、1958 年以来、「道徳」特設という教育課程をとってきたが、勝田は知情一元論の立場を表明していたのである。

知と情の関係性は、「徳」は教えられるかという観点から考察することもできるだろう。教えるという行為を「伝達」vs.「変容」という２つの意味づけからアプローチした「メノン」の教訓が想起される。ソクラテスは、「ドクサ（固定観念）」に縛られていることに気づかせること、すなわち「無知の知」を悟らせることを教育の目的としたといわれている。ソクラテスにとって「教える」という行為は学習者の想起を呼び起こす行為だった。弟子のプラトンは、その著『メノン』で、知識は教えることができるが、知識を教えるという行為が学習者の想起によって成立することを引き合いにして、徳を教えることは、徳を体現する人物が存在しない以上、それを想起させることができないため不可能ではないかとした。

しかし今日、先人の活動は「よき活動」であるがゆえに、「自分もそうなりたい」と思わせるようなモデルになると指摘されている。つまり先人の「実践」（その活動にある固有の善さ、たとえば「上手に切る」「きれいに振る舞う」「鋭い視点をもつ」という善さを追求する活動）に対する「憧れ」（自分もそうできるようになりたいという気持ち）が「学び」そのものを発生させる、という。その際に自らの興味・関心に基づいて学び、行動する内発的な動機づけを高める方法として次の４つが上げられている（荒木寿友、2013)。

①活動の方法に関して子どもが選択する機会が保障されていること。

②適切な自尊感情が抱ける環境にあること。
③関係する大人が、子どもの自律に向けて最適な課題を提供できること。
④大人が子どもの「ロールモデル」となり、共に学ぶ存在であることを示すこと。

## ２ 学習指導要領における道徳教育

### （１）道徳教育の理念

現行の学習指導要領は、子どもたちを取り巻く社会の変化と課題を、少子高齢化、情報化、国際化の急速な社会の変化、モラルの低下、家庭や地域社会の機能の低下、社会・自然体験の不足と総括し、それらに対応すべく 2008 年（平成 20）年に改訂された。道徳教育の理念について学習指導要領第１章総則の第１の２には次のように述べられている。

「道徳教育は，教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき，人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭，学校，その他社会における具体的な生活の中に生かし，豊かな心をもち，伝統と文化を尊重し，それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛し，個性豊かな文化の創造を図るとともに，公共の精神を尊び，民主的な社会及び国家の発展に努め，他国を尊重し，国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献し未来を拓く主体性のある日本人を育成するため，その基盤としての道徳性を養うことを目標とする。」

### （２）道徳教育の「目標」と「内容」へのアプローチ

小・中学校学習指導要領第３章道徳において、より詳細な道徳教育の目標が明記されている。道徳教育の目標は、学校の教育活動全体を通じて道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道徳性を養うこととされている。道徳的な心情とは「道徳的価値を望ましいものとして受け取り、善を行うことを喜び、悪を憎嫌う感情」である。道徳的判断力とは、「自分の置かれている今ここの場面で、どのような考え方や行動をするのが善であり悪であるかを判断する知的な力」、道徳的実践意欲・態度とは、「道徳的信条や道徳的判断能力によって価値があるとされた行動をとろうとすること」である。

「道徳の時間においては，以上の道徳教育の目標に基づき，各教科，外国語活動（小学校のみ），総合的な学習の時間及び特別活動における道徳教育と密接な関連を図りながら，計画的，発展的な指導によってこれを補充，深化，統合し，道徳的価値の自覚及び<u>自己の生き方</u>についての考えを深め，道徳的実践力を育成するものとする。」とされている。
中学校では後段は、「道徳的価値及び<u>それに基づいた人間としての生き方</u>についての自覚を深め，道徳的実践力を育成するものとする。」とされている（下線－引用者）。

内容は、「１．主として自分自身に関すること。２．主として他の人とのかかわりに関すること。３．主として自然や崇高なものとのかかわりに関すること。４．主として集団や社会とのかかわりに関すること。」の４つからなる。この４つの内容に即して求められている人間像を述べれば、①自分の可能性に向かって目を輝かせて全力で生きようとしている。②他者とのかかわり合いの中で、共に支え合って生きようとしている。③生命を大切にし、

自然と共に生き、善いもの美しいものに憧れて畏敬の念をもって生きようとしている。④自分は集団や社会の中で生きていることを自覚し、その中でよく生きようとしている、ということができる。

既述の「人間のよさ」を求めて生きる子どもを道徳の授業でどのように育てるのか。学習指導要領解説によれば、「子どもたち一人ひとりが人間の尊厳を自覚できる」ためには、①人間として存在することの素晴らしさを実感する〈よりよく生きる〉、②人間がつくり出した文化の素晴らしさを実感する〈価値や美、知恵の具体化など、人間のつくった文化を使い発展させていく〉、③人間の生命の弱さと強さ、もろさと強靭さを踏まえた課題を実感する〈弱さやもろさ、強靭さを有する人間のよさ〉ことであるとされている。

とりわけ3つ目の「自分の心の弱さに向き合う勇気を育てる」ためには、人間の心の弱さやもろさに向き合ってきたのが人類の歴史であり〈不完全な存在、未熟な存在としての人間への自覚〉、自分の心の弱さやもろさに気づき向き合うことは、逆に心の強さ、強靭さを意識することにもなることから〈弱さやもろさを克服したいという意識の芽生え〉、①自分の心の弱さやもろさを克服する力を身につけること〈○自分のよいところを見つめる　○自らの成功体験を思い出す　○他者の成功体験を知り共感する　○自分のよさを生かして心の弱さやもろさを克服するよう取り組む〉、②トータルとしての自己を評価する基準をもつ〈自らのよさや可能性を引き出していく〉ことが求められている。

### （3）重視された点と指導過程・学習形態

2008年学習指導要領の主要な改訂点や重視された点は次の通りである。

①「道徳の時間」の「要」としての役割が明確化され、「道徳の時間」は各教育活動における道徳教育を補充、深化、統合する役割を果たすものと位置づけられた。同時に「道徳教育推進教師」を中心とした協力体制づくりが明示された。②新教育基本法の理念が道徳教育の目標へ反映され、伝統と文化の継承・発展、公共の精神など目標に新たに織り込まれた。③各教科等と道徳性育成とのかかわりについて一層の重視が図られ、各教科等の特質に応じ道徳の内容を適切に指導することがそれぞれに明記された。

④小学校へ「自己の生き方」が位置づけられ、小・中・高等学校での「生き方」の一貫性が図られた。小学校において「自己の生き方についての考えを深める」ことを示した箇所は既述の通りであるが、小学校から高等学校までは次のように提示されている。

小学校……道徳的価値の自覚及び<u>自己の生き方</u>についての考えを深める。

中学校……道徳的価値及びそれに基づいた<u>人間としての生き方</u>の自覚を深める。

高等学校……<u>人間としての在り方生き方</u>についての自覚を深める。

⑤改訂の重点に即して内容項目の改善が図られた。新たに付け加えられた内容項目は次の通りである。

小学校低学年　４－（２）「働くことのよさを感じて、みんなのために働く」

小学校中学年　１－（５）「自分の特徴に気付き、よい所を伸ばす」

中学校　２－（６）「多くの人々の善意や支えにより日々の生活や現在の自分があることに感謝し、それにこたえる」

ところで、「内容の取扱い」には、道徳教育の全体計画の作成に当たって「児童/生徒，学校及び地域の実態を考慮して」とあり、また「児童/生徒の発達段階や特性等を踏まえた指導内容の重点化を図る」よう述べられている。小学校においては、「特に低学年ではあいさつなどの基本的な生活習慣，社会生活上のきまりを身に付け，善悪を判断し，人間としてしてはならないこと，中学年では集団や社会のきまりを守り，身近な人々と協力し助け合う態度を身に付けること，高学年では法やきまりの意義を理解すること，相手の立場を理解し，支え合う態度を身に付けること，集団における役割と責任を果たすこと，国家・社会の一員としての自覚をもつことなどに配慮し，児童や学校の実態に応じた指導を行うよう工夫すること。また，高学年においては，悩みや葛藤等の心の揺れ，人間関係の理解等の課題を積極的に取り上げ，自己の生き方についての考えを一層深められるよう指導を工夫すること。」とされている。中学校においては、「特に，自他の生命を尊重し，規律ある生活ができ，自分の将来を考え，法やきまりの意義の理解を深め，主体的に社会の形成に参画し，国際社会に生きる日本人としての自覚を身に付けるようにすることなどに配慮し，生徒や学校の実態に応じた指導を行うよう工夫すること。また，悩みや葛藤等の思春期の心の揺れ，人間関係の理解等の課題を積極的に取り上げ，道徳的価値に基づいた人間としての生き方について考えを深められるよう配慮すること。」（下線－引用者）とされている。既述の「自己の生き方」「人間としての生き方」については、国際的な視野から日本の子どもたちの自己肯定感の低さが指摘されるなか、「自己の肯定的な受け止め→自己の特徴を知る→生き方の自己実現」という図式で示すことができるような意図的な取り組みが要請されている。

さらに、「自分の考えを基に，書いたり話し合ったり（小学校）/　書いたり討論したり（中学校）するなどの表現する機会を充実し，自分とは異なる考えに接する中で，自分の考えを深め，自らの成長を実感できるよう工夫すること。」（下線－引用者）とされている。言語活動充実の工夫については、実践的な知見から次の指導過程・学習形態１から３までのような段階的な展開が可能であろう。

【指導過程・学習形態例１】

○効果的な話し合い（意見を出し合う。まとめて、比べる。）

主人公になって思いを話し合う→児童生徒の反応をいくつかに分類整理→再び話し合い（自分はどの考えなのか）→児童生徒は自分の思いを再構成する。自分との関わりで考えられるようにする。

○ペアでの話し合い（自分を振り返る場面）

それぞれの考えを交流。自分の経験を自分の言葉で表現する。

【指導過程・学習形態例２】

○書く活動…自分が感じたことや考えたことを表現できるようにする。

○話し合い…児童生徒に自分の考えをもたせるようにする。ペア・グループ・全体
【指導過程・学習形態例３】
○適切な教師の問い返し
児童生徒の発言の背景にある思いや願いを児童生徒が明確にできるようにする。
○書く活動を基にした話し合い活動（振り返り活動）
ワークシートにある記述を発表した後、教師による問い返しにより児童生徒の考えをさらに明確にしていく。

### ３．道徳教育の充実に向けて

1960 年代後半から日本の道徳教育は、「読み物資料」を用いて道徳的価値をいかに内面化するかという点に置かれてきた。今日でもそれは主流になっていると思われる。1980 年代～90 年代以降には「価値明確化の教育」や「モラル・ジレンマ」が盛んに取り組まれるようになり、2002 年度から「心のノート」が「補助教材」として使用されるようになった。

現行の学習指導要領では「規則やルール、法を守ること」が追記されている。法治国家であるゆえに規則や法は必ず存在し、当然のことながら遵守が義務づけられている。しかし近年、「マナーが悪いのは規則として明記されていないからだ」という理由で、さまざまな規則が増加する傾向にある。この風潮は同時に、「規則として明記されていなければ、何をしてもいい」という解釈を増やしているとの見方もある。かつては「人として当たり前だから」という理由で守っていたルール（共同体道徳）が、規則として明記されていなければ機能しなくなってきている。このようななかで、一方的に「規則の遵守」が道徳教育で徹底されると、逆説的に「規則として明記していなければ、何をしてもいい」、あるいは、たくさんの規則に縛られた「生きづらいしんどさ」を生み出してしまうのではないか、との指摘もなされている（松下良平 2011、荒木 2013)。

このような状況下にあって今日の道徳教育には次の３つの類型がある（清水保徳、2013)。心に沁みる資料に触れ、登場人物の気持ちや生き方に共感することを通して道徳的心情を耕す感動型、道徳的判断力を磨くジレンマ型、予め定められたプログラムをなぞるだけでなく、子どもが自己を描き出しながら創り上げていくプロジェクト型である。

感動型は、「読み物資料」や民話の語り、体験などを通して、道徳的心情を耕すものである。民話は史実と異なる内容やジレンマを含む内容で構成されるものもあるが、道徳的心情の素地を耕すものである。プロジェクト型には、友だちに関する「名言」を考えることや校歌の続きを創作することなど、それらの取り組みを通して「友だち観」を映し出すことや校歌の歌詞にその子の「学校愛」が織り込まれていく可能性が示唆されている。1970 年代には生徒会活動として「校則」や「生徒憲章」を創る取り組みがあったことが思い出される。今日においても生徒自らが約束や規則をつくることによって学校参加を可能とする実践になるだろう。

上述の 3 つの類型のどれにでも、またはどこかに重点をおいて取り組むことができると

思われるものとして「しあわせ」(岩崎書店、5 年生の実践事例として東洋館出版社に掲載)を取り上げてみたい。改訂の重点化に関わる「自己の生き方」を考えることのできる読み物資料の 1 つである。内容は、「しあわせってなに……それとも……」と問う詩形式で、その一節には、「しあわせってなに/　つぎつぎと成功をおさめること/ それとも/ できないとあきらめていたことを/ やりとげることだろうか」というものがある。ここで既述の「自己の生き方」の重点化につきまとうであろう課題に言及すれば、勝田が述べていた「主情主義」、ここでは他者との関係性や社会認識を通した自己ではなく、ひたすら自己責任を問われるような「自己の生き方」は、心の持ち方を強要し、子どもたちの生きづらさへ繋がっていくだろうということである。道徳教育は本来、社会的存在としての人間が、人や社会と繋がって、よりよく生きる生き方を問うためにあるのだから。

もう一つ例えば、よく取り上げられ論議をよんできた 5 年生向けの「手品師」(学研)にどう取り組むかということを考えてみたい。教師用指導書は感動型で指導案の流れが構成されているが、途中まで教師が範読したうえで、続きを自分ならどうするか考えるジレンマ型で展開することもできそうである。

このように道徳教育は、規範の内面化としての教化という側面だけでなく、発達段階にある主体となる子どもたちへの助成的介入という、制作としての教育の営為でもありたい。そのために指導過程には様々な形態が試みられてよいだろうし、上述の課題である「自己の生き方」の内実は意識的に吟味されなければならないと考える。

## おわりに

最後に、「あとかくしの雪」(木下順二作)の実践記録を取り上げてみよう。1987 年に掲載された 6 学年 2 学期の国語(文学)の授業の実践者による実践記録である。教育活動全体を通じておこなう道徳の領域の実践に関わり、情意形成が認識形成との関わりで一元的に捉えられていることに着目するからである。また実践記録とはどのようなものかを考察したいからである。やや長くなるが、以下は授業者・森雅美の実践記録である。

「**(ⅰ)教材(小 3 段落)が与えられる。**

「(前略)けれどもこの百姓は，なにしろなんともかともびんぼうで，何をひとつ旅人にもてなしてやるもんがない。それで，しかたがない，晩になってから，となりの大きいなえの，大根をかこうてあるところから大根を一本ぬすんできて，大根やきをして旅びとにくわしてやった。/　旅びとは，なにしろ寒い晩だったから，うまいうまいとしんからうまそうにしながら，その大根やきを食うた。/　その晩さらさらと雪はふってきて，百姓が大根をぬすんできた足あとは，あゆむあとからのように，すうっとみんな消えてしもうたと。」

本時の目標を認識形成と情意形成の二側面からとらえる。

(認識形成の目標)雪のあたたかさ，やわらかさに関する形象および百姓の足あとを雪に消させたものが何であるかがわかる。(基本的指導事項「形象」)

(情意形成の目標)あたかも百姓のぬすみのあとを消すがごとく，また百姓と旅人の

一夜をつつむがごとく降り出した雪（自然)。この美の世界に対する共感を生み出すことができる。

この段階は共通な教材，共通な目標　―認識形成の目標は到達目標化され，情意形成の目標は方向目標化されている。―であって，今後，この共通性によって囲まれた内部に，個別性，共通性を内包して授業が展開し，そのうえに子どもの学習集団が形成されていくことになる。

**（ⅱ）自習による直観的理解　―　共通性から個別性へ**

（１）作品の世界に対する直観的な理解と原初的な情意が発生する。「展開構成」の学習（1 時間）を終えたうえでの「形象」の授業であるので，作品の全体の構成についての学習の上に立った理解であり，情意である。しかし，この段階はまだ未分化であって，読み取りの大まかな方向性を示すのみで，学級全体が２・３群に分類できる程度である。

(例)　旅人といっしょによい一晩を過ごしたいために，大根をぬすんできた百姓がいい。(Y 男)
　　自分を幸せにしたいという百姓の気持ちに心が動いた。(M 子)

（２）発生した情意を自らの視点として作品と対峙する。この段階になると個別性が浮き出てくる。上のノート例 (児童が描いた関係絵、省略……引用者) は上記の M 子のものである。「自分を幸せにしたいという百姓の気持ち」に感動し，それを手がかりとして，小段落３を構造的にとらえたものである。これを言語化したものが次である。

〇百姓は旅人にもてなしをするために大根をぬすんできました。その行動には，「しかたがない」という気持ちがあります。この「しかたがない」というのは，表向きは自分は「なんともかとも貧乏」でもてなしてやるもんがなんにもないからということです。けれども，ほんとうは百姓自身は自覚していないけれども，自分を幸せにしたいからではないかと思います。百姓はひとりで住んでいて，はじめて人が来て，はじめて目に見えないあたたかさがあたりにただよって，その空気を感じられたのです。だから，旅人の喜ぶ顔をみると，また人のために何かをすることで幸せになるのでしょう。それが百姓のささやかな幸せなのです。それで大根をぬすみにいったと思います。/　こんな百姓を通すと，雪が意志をもって足あとを消したかのようにみえるのです。雪はうすくなごやかに重なって足あとをかくしました。(M 子)

**（ⅲ）一斉授業による分析的理解　－個別性の共有化**

前記の子どものノートをもとにして授業を展開していく。授業の展開を大まかに述べる。一人の子どもがノートをもとにして，自分の感動を発表する。他の子どもは発表内容について共感したり，意見を持った部分についてメモを取る。それをもとに意見を出し合う。このように思考と思考が噛み合うようにして進めていく。本時は，①～③へと認識と情意が形成されていくように計画し，それぞれの内容について自習がなされている子どもの発表を素材として用いた。

①何もないのにもてなしをしたいという百姓の浮き立つ思いとそれへの共感。

②「しかたがない」と大根をぬすんできた百姓を「なにしろ寒い晩だったから」と語り返す語り手の思いとそれへの共感。

③あたかもぬすみのあとを隠すがごとく，また百姓と旅人の一夜をあたたかくつつむ

がごとく降り出した雪（自然）による美の世界とそれへの共感。

次の授業記録は③の再現である。

C 子　私はこのような貧乏だったら，神様のようになってつつんでやりたいと思いました。なにしろこんなところは，雪が降って寒い感じがするからです。

C 子は発達の遅れを持つ子であるが，国語に興味を持ち，熱心に学習をする。この C 子の「神様のようになってつつんで」という感動が共有化されていく。

A 男　この場合，神様の役目をしているのが，百姓の足あとをすうっと消していった雪だと思います。

T　C さんは神様になって何をつつんであげたいと思っているのですか。

P　（百姓）

F 子　百姓の温かいというか，今とっても幸せな気持ち。

O 男　百姓も旅人も同じイメージでしょ，一人で雪の上をとぼとぼ歩いているし，百姓はお金持ちでもないし，そんな二人はな，イメージが似ているでしょ。だから，そんな二人をつつんであげたいと C さんは思ったと思う。

S 男　C さんは，百姓や旅人をつつんでやりたいんでしょ。それに僕は感激しました。

T 男　C さんが感動したところは，百姓と旅人の楽しさやうれしさです。つつんであげたいということは，二人のうれしさ，楽しさをずっと続かせたいということだからです。

K 男　百姓と旅人はイメージが良く似ていて，一人で貧乏なので，今まで冷たい感じだったので，C さんは温かさでつつんであげたいのです。

T　C さんの気持ちを知って，君達はどんなことに感動しますか。

M 子　私はつつんであげたくなるような温かくて，ふわあとした空気に感動しました。

O 男　C さんはふわあとした雪の感じで，つつんでやりたいんやろ，ぼくはそこに感動しました。

R 子　C さんが，ふわあとつつみこんでくれた雪のことを神様といっているところがいいと思いました。その雪の下には，いつも固いきびしい雪がありますが，百姓と旅人の温かさで，その雪が自然と消えて，実際には，その上に降ったやわらかい雪も消えていくけども，その雪はまだ百姓や旅人をつつんでいると思います。

T　今日勉強したこういう（百姓と旅人の温かい関係）世界があり，それが雪につつまれている。それをまた私達がつつんであげたいと思うのですね。（以下略）

### （ⅳ）個別性の共有化から個性化へ

一時間の授業が終了したら，一人ひとりが改めて自分の感動の内容を確認するため，ノート１ページ程度のまとめを書く。次の M 子のノートを見ると，C 子の感動が M 子によって共有され，それが M 子の論理に組み込まれて，M 子の感動を深め価値づけていることが窺える。この授業における M 子の授業メモである。

（M 子）私は，百姓と旅人との間にただよった温かい空気にふれてみたいと思いました。そうしたら，ふわあとしたやわらかい心のしんからあったまったようなほほえみがうかぶと思います。そうして，人とのつき合いの喜び，幸せを知り，その中にいる百姓と旅人をそおっと温かい手でつつんでやりたいのです。その時，私は百姓と旅人の間にただよった空気になっていたらいいと思います。どこまで

も広がってつつむのです。私は目に見えない温かい空気にふれ，その空気になって，この温かい人と人とのつながりをつつんでやりたいと思います。そして，いつまでも雪を見つめていたいのです。

私が実践した「あとかくしの雪」の一時間の授業について言えることではあるが，子どもの学力の形成過程において，個々の子どもの感動を共有する過程として一斉授業を位置づけ，その前後に独習を設定し，最終は個別性で完結させるという授業を設定した場合，学力形成を通した集団形成は，この過程と不可分の関係でなされるのであるから，人格形成と集団形成とのかかわりがある視点をもって整理できるのではないだろうか。個人の確立（学力の目標への到達）の過程における個性の共有化（この場合は，感動の共有化）の作用の有効性（(ⅲ）から（ⅳ）への転移）の問題としての集団の役割であり，また，集団形成における個別性の役割であるように思える。」

このように授業の実践記録には、意図した授業の目標や指導過程等のほかに児童の発言や作文が記載されている。それらは授業目標にどう到達したかという授業評価への資料となるものである。指導案作成はＰＤＣＡサイクルからみたらＰの計画にあたるが、授業実践を記録することにより、授業の内実を振り返り「教育」の評価と改善が可能となる。このような実践記録を残していくことは、教材研究や子ども理解のために、また普遍性をもつかは未知数である固有な存在としての子どもたち一人ひとりとの取り組みをポートフォリオとして蓄積していくことに繋がる。このような授業の実践記録は、反省的、継続的に実践に取り組むためにも、また実践研究を進めるためにも、宝庫となるにちがいない。

## 文献

貝塚茂樹『道徳教育の取扱説明書－教科化の必要性を考える』学術出版会、2012 年。
『勝田守一著作集４』、国土社、1972 年。
貝塚茂樹監修『戦後道徳教育文献資料集 21　道徳教育とは何か（道徳教育講座１角川書店 1958 年)』日本図書センター、2004 年。
『小学校学習指導要領解説　道徳編　平成 20 年８月』文部科学省、2008 年。
『中学校学習指導要領解説　道徳編　平成 20 年９月』文部科学省、2008 年。
押谷由夫ほか『道徳教育への招待』ミネルヴァ書房、2012 年。
松下良平『道徳教育はホントに道徳的か？』2011 年、日本図書センター。
荒木寿友『学校における対話とコミュニティの形成』三省堂、2013 年。
清水保徳「未知なるキノコを求めて」『TEADA　№.14』学校図書、2013 年 10 月号。
藤田昌士『道徳教育　その歴史・現状・課題』エイデル研究所、1985 年初版、1997 年 6 刷。
佐藤安仁、荒木紀幸『道徳教育の視点』晃洋書房、1990 年初版、2012 年第３版。
坂本哲彦『道徳教材ベスト 40』東洋館出版社、2009 年。
レイフ・クリスチャンソン『しあわせ』岩崎書店、1995 年邦訳初版、2013 年第 34 刷。
森雅美「実践記録　子どもの生活の組織化と子どもの学力保障」『到達度評価８』明治図書、1987 年。